

El enfoque en derechos humanos en los proyectos educativos de centro de Galicia

The Focus on Human Rights in the Educational Projects of Galicia

O enfoque dos dereitos humanos nos projetos educativos do centro de Galicia

Luis Manuel RODRIGUEZ OTERO* & Susana Dolores GÁNDARA GALAVIZ**

*Universidad Autónoma de Sinaloa (México) &

**Universidad Autónoma de Nuevo León (México)

Fecha de recepción: 05.XI.2021

Fecha de revisión: 12.V.2022

Fecha de aceptación: 24.V.2022

<p>PALABRAS CLAVE: educación en derechos; secundaria; derechos humanos; ciudadanía</p>	<p>RESUMEN: Se abordó una investigación mixta con el objetivo de analizar la presencia del enfoque en Derechos Humanos (en adelante, DDHH) en los Proyectos Educativos de Centro de 116 Institutos de Educación Secundaria de Galicia, seleccionados a través de un muestreo estratificado. Se realizó un análisis descriptivo de las categorías axiales asociadas a cada uno de los descriptores de DDHH y de contenido de las referencias explícitas a los DDHH. Los resultados revelaron que los entornos rurales mencionan en mayor medida cada una de las dimensiones en sus proyectos que los centros urbanos. Asimismo, se advirtieron 34 referencias explícitas a los DDHH en 3 centros (2.58 %); las cuales aluden a todos los principios del plan de acción del programa mundial para la educación en DDHH, a excepción del desarrollo de capacidades en responsables educativos. Se considera necesario promover el enfoque en DDHH en el nivel de secundaria.</p>
<p>KEYWORDS: rights education; high school; human rights; citizenship</p>	<p>ABSTRACT: A mixed investigation was undertaken with the objective of analyzing the presence of the focus on human rights in the Educational Projects of the Center of 116 Institutes of Secondary Education in Galicia, selected through a stratified sampling. A descriptive analysis of the axial categories associated with each of the human rights descriptors and the content of the explicit references to human rights was carried out. The results revealed that rural environments mention each of the dimensions in their projects to a greater extent than urban centers. Likewise, 34 explicit references to human rights were noted in 3 centers (2.58%);</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES

Luis Manuel RODRÍGUEZ OTERO. Calle Río Rhin 65, Dep. 605-B. Cuahtémoc, CP 06500, Alcaldía Cuahtémoc, CDMX (México). luismaotero@yahoo.es

	which allude to all the principles of the action plan of the world program for Human Rights education, except for the development of capacities in educational leaders. It is considered necessary to promote the focus on human rights at the secondary level.
PALAVRAS-CHAVE: educação para os direitos; ensino médio; direitos humanos; cidadania	RESUMO: Foi abordada uma investigação mista com o objetivo de analisar a presença do enfoque nos direitos humanos nos Projetos Educativos do Centro de 116 Institutos de Ensino Secundário da Galiza, selecionados por amostragem estratificada. Foi realizada uma análise descritiva das categorias axiais associadas a cada um dos descritores de direitos humanos e do conteúdo das referências explícitas aos direitos humanos. Os resultados revelaram que as configurações rurais mencionam cada dimensão em maior medida em seus projetos do que os centros urbanos. Da mesma forma, 34 referências explícitas aos direitos humanos foram observadas em 3 centros (2,58%); que aludem a todos os princípios do plano de ação do programa mundial de educação em Direitos Humanos, com exceção do desenvolvimento de capacidades em lideranças educacionais. É considerado necessário promover o enfoque nos direitos humanos no nível secundário.

1. Introducción

Tradicionalmente, en las Ciencias Sociales se han establecido cronológicamente tres grandes marcos de interpretación o paradigmas (positivista, interpretativo y crítico). No obstante, a partir del fenómeno de los Derechos Humanos (en adelante, DDHH), se transita a una forma de interpretación de la realidad social (a través de los mismos) desde un esquema en el que el objeto de estudio lo constituyen otros elementos (Rodríguez-Otero, 2022). En este sentido, Cárdenas & Da Rodda (2011) aluden a la construcción de derechos y al constructivismo social, como las claves del origen de este paradigma denominado enfoque en DDHH. Las principales características de este enfoque se asocian con: una perspectiva ontológica plural y política; una perspectiva epistemológica constructivista; una metodología ETIC/EMIC y un fin de visualización, reconocimiento y transformación (Rodríguez-Otero, 2022).

En cuanto a las labores teórico-prácticas vinculadas con dicho enfoque realizadas en las instituciones educativas gallegas, destacan especialmente los trabajos de Xesús Jares, *Educadores para la Paz de Nova Escola Galega*, o el *Seminario Permanente de Educación para la Paz* entre otras. Las cuales se caracterizan por tratarse de trayectorias sistemáticas y continuadas en el tiempo, a lo largo de las cuatro últimas décadas. Xesús Jares destacó por impulsar la cultura de la paz y el movimiento pedagógico de Freinet, así como por contribuir de forma teórica en la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* (Nova Escola Galega et al., 2008). Por otro lado, *Educadores para la Paz de Nova Escola Galega* aglutina a profesorado integrado en el *Movimiento de Renovación Pedagógica* (MRP). El cual tiene como objetivo principal promover la educación para la paz a través de: acciones de sensibilización en los proyectos educativos, la investigación, la creación de material didáctico específico, promover la cultura

en DDHH, difundir la lengua gallega y fomentar la gestión democrática de los centros (Nova Escola Galega, s.f.). Asimismo, el *Seminario Permanente de Educación para la Paz* realiza desde 1985 material didáctico y desarrolla pensamientos teóricos sobre la educación para la paz y la educación en DDHH (Asociación Española de Investigación para la Paz [aiPAZ], s.f.).

Como señalan Dapía-Conde & Fernández-González (2018), la educación social se desarrolla tradicionalmente a través de tres ámbitos: la educación de personas adultas; la animación sociocultural y la pedagogía del ocio; y la educación especializada. No obstante, añaden que el contexto escolar se configura como un ámbito emergente. En este sentido, destaca la labor que realizan los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos, los cuales coadyuvan para impulsar el trabajo colaborativo en aras de erradicar prácticas segregacionistas (Barrientos-Soto, 2021). Asimismo, llevan a cabo un rol mediador en la resolución de conflictos como medida alterna a la violencia (Del Pozo-Serrano et al., 2018; Esteban-Ibáñez et al., 2018). También, articulan el trabajo en red con los Servicios Sociales Comunitarios (Fantova, 2019) y transmiten los valores éticos, la defensa de los DDHH y la promoción de la ciudadanía participativa (García-Vita et al., 2020).

Respecto a la educación social y los DDHH, García-Vita et al. (2020) indican que la escuela se configura como un contexto idóneo para la construcción de los valores vinculados con la Declaración Internacional de DDHH. Asimismo, advierten que se trata de un espacio desde el cual se pueden construir apuestas educativas asentadas en la cultura de paz tanto para la escuela como para su entorno.

Como señalan Gómez y Olveira (2018), el Proyecto Educativo del Centro (PEC) es uno de los principales documentos de las instituciones educativas. Este incluye el contenido curricular y a su vez conforma la adaptación y la concreción del

Currículo Base estipulado por la administración central. Tras realizar una búsqueda bibliográfica sobre la relación entre el PEC y los DDHH no se han identificados estudios que aborden tal perspectiva. Por ello, se presenta una investigación con el objetivo general de analizar la presencia del enfoque en DDHH en los Proyectos Educativos de Centro de los Institutos de Educación Secundaria de las 4 provincias de Galicia. Asimismo, se establecieron como objetivos específicos por un lado enumerar los elementos transversales a los DDHH, los Derechos civiles y políticos, los Derechos económicos, sociales y culturales y las referencias explícitas a los mismos y por otro lado caracterizar las nociones que incorporan los PEC.

1.1. Aproximación conceptual a los DDHH y sus generaciones

De acuerdo con Ferrer (2005, p. 14), “la expresión «derechos humanos» alude a un conjunto de derechos universales que cada individuo puede reclamar por el solo hecho de formar parte de la especie humana”. Retomando a Hottois (2000), agrega que éstos “priman sobre toda otra regla, ley, disposición o prácticas establecidas por cualquier poder” (p. 14). De ahí que uno de sus atributos sea la irreversibilidad y que una de sus propiedades sea la individualidad y colectividad (De Souza, 1998). Por otro lado, Marín (2013) afirma que los DDHH son un “fenómeno histórico por lo que “condiciones sociales, políticas y culturales” (p. 99); los cuales añade que representan categorías que ayudan a comprender su desarrollo. Asimismo, Bailón (2009) menciona que hacen referencia a aquellos derechos que posee todo ser humano por el simple hecho de serlo, y que le otorgan “dignidad y valor a su naturaleza humana” (p. 104); es decir, todo ser humano adquiere derechos desde antes de formar parte de la sociedad.

Estos derechos, según Faúndez y Weinstein (2012) tienen como objetivo “Proteger a los individuos y a los grupos contra omisiones y acciones que interfieren con las libertades y derechos fundamentales” (p.20); por lo que vendrían a ser un conjunto de instrumentos que ayudarían a modificar las condiciones desiguales entre personas. Pero, los DDHH van más allá de un valor instrumental, jurídico y normativo. Diferentes autores los describen como un “referente simbólico”, una serie de valores culturales y subjetivos, en tanto coadyuvan en la determinación de las relaciones sociales y en la concepción que se tenga de la persona como sujeto (Santos, 2012 referido por Gándara, 2019, p.89). Así, constituyen un cambio de paradigma que involucra diversos actores y en el que las personas son consideradas con capacidad

de autonomía, libertad, responsabilidad y decisión. Los cuales son elementos importantes a ser integrados los PEC con el fin de dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad escolar (Cordero *et al.*, 2006; Salcedo, 1998, cit. por Rodríguez-Otero, 2017).

Sin profundizar demasiado en el origen y desarrollo de los DDHH, ya que no es objeto de este trabajo, es posible señalar que su evolución ha transitado hasta hoy por cuatro generaciones (Derechos civiles y políticos; Derechos económicos, sociales y culturales; Derechos colectivos de la humanidad; DDHH del ciberespacio, solidaridad o de los pueblos), situadas en distintos contextos históricos. Asimismo, los derechos de acuerdo con la generación en que se les puede ubicar se han ampliado y complementado, además de que la concepción de sujeto desde una visión de derechos humanos ha cambiado (Nikken, 1994; Bailón, 2009; Del Río Sánchez, 2009). Estas cuatro generaciones, describen a grandes rasgos el desarrollo de los DDHH pero además, colocan en evidencia que también hay “generaciones de problemas que nos obligan a ir adaptando y readaptando las nuevas necesidades” y que la naturaleza humana no es suficiente para asegurar el goce pleno de derechos (Cordero *et al.*, 2009, p. 6).

1.2. DDHH y educación

Los DDHH y la educación son dos conceptos que están interrelacionados, así uno de los primeros documentos oficiales a nivel internacional en el que aparecen por primera vez, es la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948. Dicho documento señala que a través de la educación se debe de promover, respetar y reconocer los DDHH, en tanto que se consideran fundamentales para el desarrollo individual y social (Aldana-Zavala & Argüelles, 2018). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), la educación es un derecho humano universal que contribuye al desarrollo a lo largo de toda la vida, ya que impulsa el desarrollo de habilidades. Por otro lado, según datos recientes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2021), la educación es obligatoria en casi todos los países que pertenecen a dicho organismo (entre los que se encuentra España) al menos hasta los 16 años. Esto puede contribuir a que, en las primeras etapas de desarrollo de la vida de las personas, se pueda promover el conocimiento y reconocimiento de los DDHH para su ejercicio y defensa en las etapas futuras de la vida.

Al ser considerada como un derecho universal, la educación debe ser pensada como un fin ya que

es a través del proceso educativo en el que las personas pueden realizar su proyecto de vida y construirse a sí mismas a través de la experiencia. Lo cual se debe a que permite desarrollar actitudes y adquirir conocimientos que ayuden a dar respuesta “a las exigencias”, según las oportunidades que se le presenten en cada situación (Tourrián, 2018).

La educación es tanto una práctica incluyente como constructora de inclusión social en distintos ámbitos de vida. Visto desde un enfoque en DDHH, puede funcionar como catalizadora para el fortalecimiento de la solidaridad y actuar en el debilitamiento de la fragmentación social (Rodríguez-Acosta, 2018). Así, en el preámbulo de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) aprobada en 2006, la educación se concibe como un medio para desarrollar las capacidades de las personas, conformar su identidad personal, transmitir valores, fomentar la convivencia democrática, respetar las diferencias individuales y promover la solidaridad. Igualmente, dicha ley en su preámbulo concibe la educación como un “aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de la vida” de modo que, todas las personas debieran tener “la posibilidad de formarse dentro y fuera de un sistema educativo”, que posibilite la adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades (LOE, 2006). Pero también cabe destacar que la educación, materializa el acceso a diversos derechos como la salud, el trabajo y vivienda, entre otros, de ahí que se considere esencial la integración de un enfoque en DDHH.

Por otra parte, el término DDHH, hace referencia a un conjunto de derechos universales que posee todo ser humano desde antes de formar parte de la sociedad. Los cuales tienen como propósito la protección individual y social; por lo tanto, se les puede percibir como derechos colectivos (Ferrer, 2005; Marín, 2013; Faúndez & Weinstein, 2012). Por lo cual, su objetivo procede “de la autonomía y desarrollo de las personas en la promoción de la capacidad individual en la toma de decisiones” para la construcción de sociedades democráticas, inclusivas y equitativas (Rodríguez-Otero, 2017, p. 193).

A pesar de que la educación hasta la actualidad no ha garantizado el reconocimiento total de los derechos de las personas, el progreso de los DDHH a través de sus cuatro generaciones, demuestran su contribución para que los Estados se vean obligados a adoptar e implementar acciones desde un enfoque en derechos. Así, la educación en DDHH se convierte en una poderosa herramienta para el auto-reconocimiento y la liberación individual. Así como para el reconocimiento del otro, su personalidad jurídica, la democratización y el desarrollo social basado en la justicia.

En resumen, no se puede pensar en la educación sin contemplar los elementos constitutivos de los DDHH, como tampoco se puede hablar de DDHH si no se encuentran presentes en el diseño y contenidos de los PEC. Asimismo, se debe tener en cuenta que la educación y los DDHH trabajan en conjunto con la democracia, los valores éticos y el desarrollo; por lo que si alguno de ellos falla el resto puede debilitarse en su estructura (Aldana-Zavala & Argüelles, 2018).

1.3. Educación en DDHH

La Educación en DDHH es considerada un derecho en sí mismo, y encuentra su fundamento dentro de un conjunto de documentos normativos internacionales. Desde los cuales, se establece que los Estados miembros deben conducir la educación hacia el desarrollo, promoción y respeto de los derechos humanos en todas las etapas de enseñanza; primaria, secundaria y educación superior (Naciones Unidas, Plan de Acción, 2017). Por su parte, Álvarez-Sepúlveda (2020) define la educación en DDHH como: la práctica educativa que busca la construcción de un saber fundado en la transmisión de valores y principios de tal formación para promover su reconocimiento y defensa, teniendo en cuenta al ser humano como sujeto de los mismos y no únicamente como beneficiarios.

A partir de la información que proporcionan los distintos instrumentos jurídicos internacionales¹, se puede decir que la educación en DDHH es fundamental para el desarrollo de las personas y reconocimiento de su personalidad jurídica. Por lo que los Estados que los han ratificado, tienen el compromiso de integrarlo en sus sistemas locales y educativos de cualquier nivel. A pesar de ello, queda esfuerzo por hacer puesto que, investigaciones como la realizada por Reyes-Pérez et al. (2020) así lo reflejan, al haber analizado algunos planes de formación universitaria para identificar si su diseño integraba temáticas relativas a DDHH, paz y democracia. En esa línea, se debe tener en cuenta que los instrumentos jurídicos internacionales no son únicamente de un conjunto de instrumentos. A través de la educación, se convierten en una herramienta que contribuyen al empoderamiento de las personas al reconocerlas como sujetos libres y con capacidad de autonomía que contribuyen, no sólo al desarrollo individual, sino social de cada país. De hecho, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, integra una serie de metas e indicadores encaminados a asegurar una formación educativa con enfoque en DDHH; en donde resaltan la generación de conocimientos, competencias y valores para el

ejercicio pleno de la ciudadanía y contribución al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015).

Por otra parte, se puede decir que la educación en DDHH es también una práctica que permite “interpretar y traducir” los principios de DDHH “en políticas de acción y conductas” que guían la convivencia de las personas en cualquier ámbito de la vida cotidiana (familiar, laboral, educativa y comunitaria). Además, brinda herramientas específicas para que puedan transformar su realidad, por lo que debe estar dirigida a todo actor social (Rodino, 2014). Así, algunos autores refieren los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) como: espacios clave para la transmisión de conocimientos, valores, actitudes y habilidades de los DDHH; a través de la aplicación de los principios rectores de las actividades educativas que deben ser plasmados en los PEC. Los cuales deben de verse reflejados en las estrategias pedagógicas implementadas por los educadores y las educadoras dentro del aula, con el propósito de que los procesos de enseñanza-aprendizaje promuevan el conocimiento y la formación de personas conscientes de sus derechos humanos y de los demás (Conde, 2015).

Con relación a ello, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos anunciado por las Naciones Unidas, indica que los Estados parte habrán de impulsar una educación en DDHH. La cual debe de desarrollarse a través de sus planes educativos, promoviendo metodologías participativas y una enseñanza basada en experiencias, principios y normas de educación en DDHH (Naciones Unidas, Asamblea General, 2017). En consecuencia, la educación en DDHH tiene como propósitos promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, actitudes y valores que contribuyan al ejercicio pleno y exigencia de la protección de los DDHH. Para ello, es necesario que la educación, desde un enfoque en DDHH, se realice a través de métodos de enseñanza horizontal, que permitan transformar las relaciones de dominación que perpetúan situaciones de vulneración de estos derechos, la violencia y la discriminación social (Conde, 2015). Esto puede lograrse creando ambientes de respeto, en los que la comunicación, el diálogo y la reflexión crítica sean algunos de los elementos principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También, es primordial por un lado favorecer el aprendizaje vivencial para configurar el juicio moral. Por otro lado educar para la paz y finalmente promover el respeto por la diversidad a través del reconocimiento del otro (Conde, 2015). De ahí que la educación en DDHH involucre desarrollar tres líneas de contenidos; 1) los conocimientos sobre los DDHH y sus componentes teóricos; 2) los valores y actitudes y 3) las habilidades o competencias que permiten a las personas actuar para defender y

hacer exigibles sus derechos; pues no se trata sólo de un conjunto de normas jurídicas, ya que establecen formas de convivencia social (Rodino, 2015).

En consonancia con lo anterior, en el diseño de los PEC para una educación en DDHH, se tendrían que incorporar dos dimensiones principales con el propósito de lograr el desarrollo de los contenidos en las tres líneas de acción señaladas; las cuales serían por un lado la dimensión ética; se encuentra integrada por el conjunto de valores. Por un lado, que fundamentan la dignidad, libertad y derechos de las personas y por otro, los valores y principios que guían y deberían guiar el ejercicio profesional de las y los educadores (Rodino, 2015). Por otro lado, se encontraría la dimensión política; la cual representa el paso de los derechos de las personas del ámbito privado al ámbito público. Pues se trata de derechos universales e irrenunciables, que reconocen la dignidad de las personas dentro de una sociedad democrática (Rodino, 2015). No obstante, en su dimensión política deben convertirse en acciones fundadas en la justicia social.

Para concluir, es posible afirmar que la educación en DDHH es un derecho mismo, en tanto lleva implícito principios y normas que marcan pautas de comportamiento y convivencia social que buscan contribuir al desarrollo de la personalidad humana promoviendo respeto, equidad, justicia social, igualdad y reconocimiento del otro como sujeto de derechos. De este modo, es imprescindible que las instituciones educativas diseñen y desarrollen sus programas desde el enfoque señalado, con el propósito de que las personas puedan promover, defender y aplicar sus DDHH en cualquier ámbito de la vida.

2. Método

Se abordó una investigación documental sobre la incursión de los DDHH en los PEC de los Institutos de Educación Secundaria (IES) de las cuatro provincias de Galicia. Para ello se utilizó un diseño mixto netnográfico de nivel exploratorio-descriptivo (Liccioni, 2022), a través de las páginas web de las 254 instituciones (universo) existentes de titularidad pública, 103 en Coruña, 87 en Pontevedra, 37 en Lugo y 27 en Ourense. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo estratificado con un nivel de confianza del 95% y margen de error del 7%. Dicho muestreo se realizó en función a las provincias objeto de análisis. Se incluyeron los centros cuyo PEC se encontraba alojado en las páginas web (124), estaba completo (121) y en formato extraíble (N=116); así la muestra final quedó conformada de la siguiente forma:

Tabla 1: Cálculo muestra

	Universo	Frecuencia	Muestra estratificada	Muestra final	Frecuencia	Urbano	Rural
Coruña	103	41	46	48	46,60	14	34
Pontevedra	87	34	38	40	45,97	15	25
Lugo	37	14	15	15	40,54	4	11
Ourense	27	11	13	13	54,16	5	8
Total	254	100	112	116	45,66	38	78

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la información consistió en la identificación de las categorías axiales asociadas a cada uno de los 4 descriptores de DDHH (ver Tabla 2) expuestas por Reyes-Pérez *et al.* (2020). Para ello, se utilizó la función “búsqueda en texto” del programa Nvivo.12, incluyendo cada una de las categorías axiales y palabras derivadas. A continuación, se extrajeron los resultados en formato compatible con SPSS.20, para proceder con un análisis descriptivo en el que se calcularon los totales, las frecuencias y la prueba no paramétrica de chi cuadrado en función a la variable ámbito geográfico (rural y urbano). Seguidamente se calculó el sumatorio y promedio de cada una de las dimensiones y la comparación de medias en función a la provincia y el ámbito geográfico, así como las pruebas paramétricas de ANOVA, Levene y t-student.

Para el análisis cualitativo se analizaron las referencias explícitas a los DDHH albergadas dentro de los PEC. Se realizó un proceso de análisis de contenido, utilizando como marco referencial los principios rectores de las actividades de educación en DDHH recogidos en el plan de acción del programa mundial para la educación en DDHH (Naciones Unidas y UNESCO, 2017).

El proceso que se siguió en la investigación consistió en: (1) la identificación de los IES de cada provincia a través de la web de la Xunta de Galicia; (2) la búsqueda del PEC en la web de cada IES; (3) la extracción del documento en formato pdf; (4) la importación de los pdf en el programa Nvivo; (5) la identificación de las categorías axiales; (6) la creación de un documento excel con los resultados obtenidos mediante Nvivo; (7) la importación del documento en excel a SPSS; (8) la realización del análisis estadístico y (9) el abordaje del análisis de contenido del vocablo “Derechos Humanos” con el programa Nvivo.

Respecto a las cuestiones ética y legales se incluyeron solamente los PEC que, de forma pública, estaban incluidos en la web y se realizó un proceso de codificación a partir de los códigos provincia (C

para A Coruña, L para Lugo, O para Ourense y P para Pontevedra), el ámbito geográfico (R en contextos rurales y U en urbanos) y un número.

3. Resultados

3.1. Referencias a las dimensiones de los DDHH en los PEC

Mediante el análisis cuantitativo realizado se advierte que de las 15 categorías que incluyen Reyes-Pérez *et al.* (2020), menos las referentes al desarrollo humano y la formación ciudadana, las 13 categorías restantes están presentes en algún PEC de los centros analizados. En este sentido, las categorías con mayor representatividad son: igualdad, tolerancia, ética, equidad, democracia y educación para la paz. Asimismo, la dimensión “elementos transversales” refleja un mayor calado en los documentos. Mientras que las dimensiones con menor presencia se asocian con los “derechos económicos, sociales y culturales” y las referencias explícitas a los DDHH; identificando esta última en tres IES.

En cuanto al ámbito geográfico de los centros se observa que en los PEC de contextos rurales existe una mayor presencia de referencias a las categorías: ética (44,9%), equidad (42,3%), igualdad (96,2%), tolerancia (91%), ciudadanía (67,9%), educación para la paz (26,9%), participación social (11,5%), democracia (32,1%), diversidad cultural (16,7%), bienestar social (7,7%) y colectivos sociales (1,3%). Mientras que, las categorías ética profesional (2,6%) y justicia social (2,6%), tienen un mayor calado en contextos urbanos y la categorías DDHH en ambos (2,6%). Así, la prueba de chi-cuadrado muestra que las variables tienen una asociación estadísticamente significativa; a excepción de la categoría participación social, en la cual el valor *p* es mayor que el nivel de significancia (0,05) y, por tanto, no se puede concluir que las variables están asociadas.

Tabla 2: Análisis cruzados ámbito y Chi-cuadrado

Dimensión	Variable			Urbano	Rural	Total	Chi-cuadrado (Corr. continuidad)		
							Valor	gl	S
Ética	Ética	No	N	26	43	69	1.362	1	0.243
			%	68.4	55.1	59.5			
		Si	N	12	35	47			
			%	31.6	44.9	40.5			
	Ética profesional	No	N	37	78	115	0.136	1	0.712
			%	97.4	100	99.1			
		Si	N	1	0	1			
			%	2.6	0	0.9			
Elementos transversales	Equidad	No	N	24	45	69	0.131	1	0.718
			%	63.2	57.7	59.5			
		Si	N	14	33	47			
			%	36.8	42.3	40.5			
	Justicia social	No	N	37	77	114	0	1	1
			%	97.4	98.7	98.3			
		Si	N	1	1	2			
			%	2.6	1.3	1.7			
	Igualdad	No	N	2	3	5	0	1	1
			%	5.3	3.8	4.3			
		Si	N	36	75	111			
			%	94.7	96.2	95.7			
	Tolerancia	No	N	5	7	12	0.137	1	0.712
			%	13.2	9	10.3			
		Si	N	33	71	104			
			%	86.8	91	89.7			
Derechos civiles y políticos	Ciudadanía	No	N	13	25	38	0	1	0.983
			%	34.2	32.1	32.8			
		Si	N	25	53	78			
			%	65.8	67.9	67.2			

Dimensión	Variable			Urbano	Rural	Total	Chi-cuadrado (Corr. continuidad)		
							Valor	gl	S
Derechos civiles y políticos	Educación para la paz	No	N	30	57	87	0.209	1	0.648
			%	78.9	73.1	75			
		Si	N	8	21	29			
			%	21.1	26.9	25			
	Participación social	No	N	38	69	107	3.278	1	0.070
			%	100	88.5	92.2			
		Si	N	0	9	9			
			%	0	11.5	7.8			
	Formación ciudadana	No	N	38	78	116	(a)	(a)	(a)
			%	84.2	67.9	73.3			
	Democracia	No	N	32	53	85	2.670	1	0.102
			%	84.2	67.9	73.3			
Si		N	6	25	31				
		%	15.8	32.1	26.7				
Derechos económicos. Sociales y culturales	Diversidad cultural	No	N	37	65	102	3.513	1	0.061
			%	97.4	83.3	87.9			
		Si	N	1	13	14			
			%	2.6	16.7	12.1			
	Bienestar social	No	N	38	72	110	1.714	1	0.191
			%	100	92.3	94.8			
		Si	N	0	6	6			
			%	0	7.7	5.2			
	Desarrollo humano	No	N	38	78	116	(a)	(a)	(a)
			%	100	100	100			
	Colectivos sociales	No	N	38	77	115	0	1	1
			%	100	98.7	99.1			
Si		N	0	1	1				
		%	0	1.3	0.9				

Dimensión	Variable		Urbano	Rural	Total	Chi-cuadrado (Corr. continuidad)		
						Valor	gl	S
Específico DDHH	No %	N	37	76	113	0	1	1
			97.4	97.4	97.4			
	N	1	2	3				
	%	2.6	2.6	2.6				

Nota: N= total de casos; %= porcentaje según ámbito; S= Sig. asintótica (bilateral); SE= Sig. exacta (bilateral); (a)= No se calculará ningún estadístico porque la variable es constante. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: Comparación de medias dimensiones según ámbito y t-Student

Dimensión	Total		Ámbito							
	Media	DT		Media	DT	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Ética	1.206	0.255	Urbano	1.171	0.267	0.849	0.359	-1.053	114	0.294
			Rural	1.224	0.250					
Elementos transversales	1.569	0.191	Urbano	1.552	0.202	0.199	0.656	-0.641	114	0.523
			Rural	1.576	0.185					
Derechos civiles y políticos	1.253	0.192	Urbano	1.205	0.170	3.651	0.059	-1.901	114	0.060
			Rural	1.276	0.199					
Derechos económicos sociales y culturales	1.045	0.117	Urbano	1.006	0.040	34.302	.0	-2.543	114	0.012
			Rural	1.064	0.136					
DDHH	1.025	0.159	Urbano	1.026	0.162	0.002(a)	0.966	0.021	72.179	0.983
			Rural	1.025	0.159					
Total	6.100	0.548	Urbano	5.961	0.501	0.780	0.379	-1.920	114	0.057
			Rural	6.167	0.561					

Nota: (a) No se han asumido varianzas iguales. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, tras realizar una comparación de medias de cada una de las dimensiones expuestas por Reyes-Pérez *et al.* (2020), se aprecia que las medias son superiores en contextos rurales en todas las dimensiones. Así, los resultados obtenidos en la prueba de Levene indican que en todas las variables se asumen varianzas iguales (a excepción de referencias explícitas a los DDHH, en la cual la probabilidad asociada al estadístico

Levene es menor al nivel de significancia 0,05). Mientras que la prueba t-student refleja estadísticos t con su nivel de significación bilateral superiores a 0,05 y por ende muestra compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias poblacionales y las diferencias entre las medias de grupos; a excepción de la dimensión “derechos económicos sociales y culturales”, en la cual no se constata la compatibilidad.

Tabla 4. Comparación de medias dimensiones según provincia y ANOVA

		N	Media	DT	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1 Ética	A Coruña	48	1.156	0.234	0.222	3	0.074	1.131	0.340
	Lugo	15	1.233	0.258					
	Ourense	13	1.269	0.259					
	Pontevedra	40	1.237	0.277					
	Total	116	1.206	0.255					
Dimensión 2 Elementos transversales	A Coruña	48	1.572	0.170	0.266	3	0.089	2.525	0.061
	Lugo	15	1.683	0.175					
	Ourense	13	1.538	0.224					
	Pontevedra	40	1.531	0.197					
	Total	116	1.569	0.191					
Dimensión 3 Derechos civiles y políticos	A Coruña	48	1.225	0.187	0.125	3	0.042	1.130	0.340
	Lugo	15	1.320	0.197					
	Ourense	13	1.292	0.193					
	Pontevedra	40	1.250	0.196					
	Total	116	1.253	0.192					
Dimensión 4 Derechos económicos sociales y culturales	A Coruña	48	1.052	0.114	0.050	3	0.017	1.231	0.302
	Lugo	15	1.066	0.148					
	Ourense	13	1.076	0.187					
	Pontevedra	40	1.018	0.066					
	Total	116	1.045	0.117					
Dimensión 5 DDHH	A Coruña	48	1.041	0.201	0.072	3	0.024	0.949	0.420
	Lugo	15	1.066	0.258					
	Ourense	13	1	0					
	Pontevedra	40	1	0					
	Total	116	1.025	0.159					
Total	A Coruña	48	6.047	0.579	1.457	3	0.486	1.639	0.184
	Lugo	15	6.370	0.569					
	Ourense	13	6.176	0.637					
	Pontevedra	40	6.037	0.452					
	Total	116	6.100	0.548					

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto a la circunscripción provincial de los IES objeto de estudio, se advierte que en Lugo existe un mayor calado de las dimensiones “elementos transversales”, “derechos civiles y políticos” y referencias explícitas a los DDHH; mientras que en Ourense respecto a las de “ética” y “derechos económicos sociales y culturales”. Asimismo, en los IES de la provincia de Pontevedra se registran las medias más bajas respecto a las dimensiones “elementos transversales”, “derechos económicos sociales y culturales” y referencias explícitas a los DDHH; sin embargo, en Coruña en cuanto a “ética” y “derechos civiles y políticos”.

Tomando en consideración la puntuación total de las 5 dimensiones, se advierte que las medias son superiores en Lugo (6.270) y Ourense (6.176) e inferiores en A Coruña (6.047) y Pontevedra (6.037). En cuanto a la consistencia de los resultados la prueba de ANOVA, destaca que el nivel de significación bilateral es superior a 0.05 en todas las dimensiones. Por ende, se comprueba la compatibilidad entre las hipótesis de igualdad de medias poblacionales y las diferencias entre las medias de grupos.

Tomando en consideración el estudio realizado por Reyes-Pérez *et al.* (2020) se observa que en los PEC se incluye en mayor medida referencias a las categorías: ética, igualdad, tolerancia, ciudadanía, educación para la paz, democracia y colectivos sociales. Mientras que en el contexto chileno en los planes formativos de Trabajo Social en las relativas a: ética profesional, equidad, justicia social, participación social, diversidad cultural, bienestar social y desarrollo humano. Asimismo, mientras que en los PEC las referencias explícitas a los DDHH son escasas (2.60 %), en el contexto chileno es notoriamente superior (31.25 %). Por otro lado, cabe destacar que en el estudio de Reyes-Pérez *et al.* (2020) no se realizaron comparaciones en función al ámbito geográfico de las instituciones, motivo por el cual no es posible realizar discusión.

3.2. Referencias explícitas a los DDHH

El análisis cualitativo realizado incluyó un total de 3 PEC, los cuales incluían referencias explícitas a

los DDHH. Se analizaron un total de 34 referencias, de las cuales 1 estaba albergada en el PEC del IES CR5, 5 en el PEC del IES CU6 y 28 en el PEC del IES LR10. Se observa que, el conjunto de citas, se incluyen en tres ámbitos:

- Por un lado, en descripciones o acciones desarrolladas en los centros educativos tales como: (i) principios filosóficos; (ii) mecanismos para la suscripción del compromiso educativo y la convivencia; (iii) actuaciones coordinadas entre los órganos escolares y extraescolares en torno a la convivencia; y (iv) actividades realizadas en el centro vinculadas a los DDHH (ver Figura 1).
- Por otro lado, en las directrices relacionadas con la etapa de la Educación Secundaria en tanto en cuanto a los objetivos, las programaciones de los departamentos y las competencias sociales y cívicas que debe de adquirir el alumnado (ver Figura 2).
- Por último, en las directrices relacionadas con la etapa de Bachillerato en referencias a la finalidad, las programaciones didácticas, las capacidades transversales del currículum y los contenidos de la asignatura “Educación para la ciudadanía los DDHH” (ver Figura 3).

Tomando en consideración los principios rectores de las actividades de educación en DDHH recogidos en el plan de acción del programa mundial para la educación en DDHH (Naciones Unidas y UNESCO, 2017), a través de las 34 referencias identificadas se constatan las siguientes peculiaridades. En cuanto a la única referencia a los DDHH del IES CR5 se observa que la tolerancia, la interculturalidad y el derecho tanto a la educación como al desarrollo de la personalidad se prefiguran como principios filosóficos del centro. En este mismo sentido el PEC del IES CU6 menciona el respeto, la diversidad, la interculturalidad, la tolerancia y los derechos y deberes democráticos como elementos inspiradores. De esta forma tanto el IES CR5 como el CU6 aluden a 2 de los principios rectores, tanto el código A como el J (ver tabla 5).

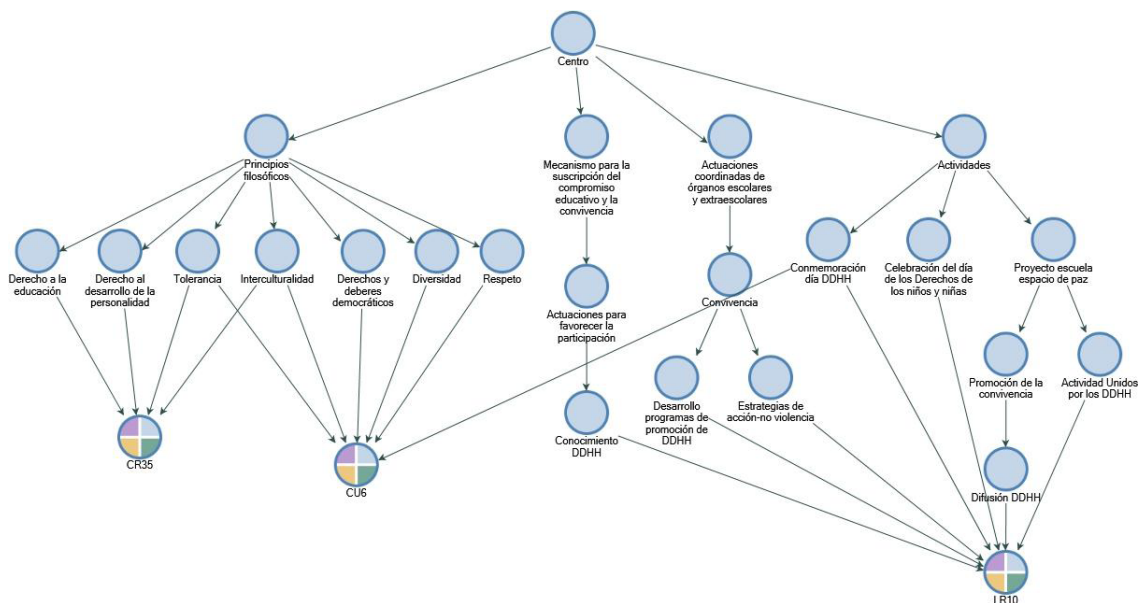


Figura 1. Categorías centro. Fuente: Elaboración propia.

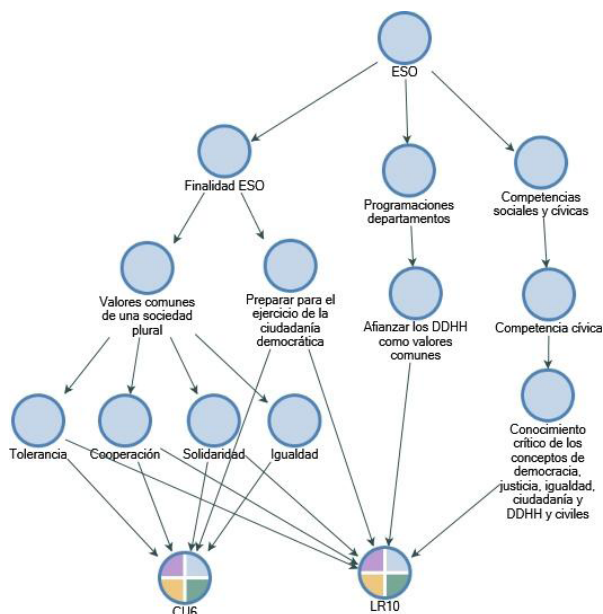


Figura 2. Categorías ESO. Fuente: Elaboración propia.

Mediante las otras 4 referencias identificadas en el PEC del IES CU6 se observa que la inclusión de ciertos valores comunes de la sociedad plural (tolerancia, cooperación, solidaridad e igualdad) y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía

democrática se presentan como finalidades de la etapa de ESO. Asimismo, entre las actividades del centro se incluye la conmemoración del día de los DDHH. De esta forma se identifican alusiones a los principios B y H (ver Tabla 5).

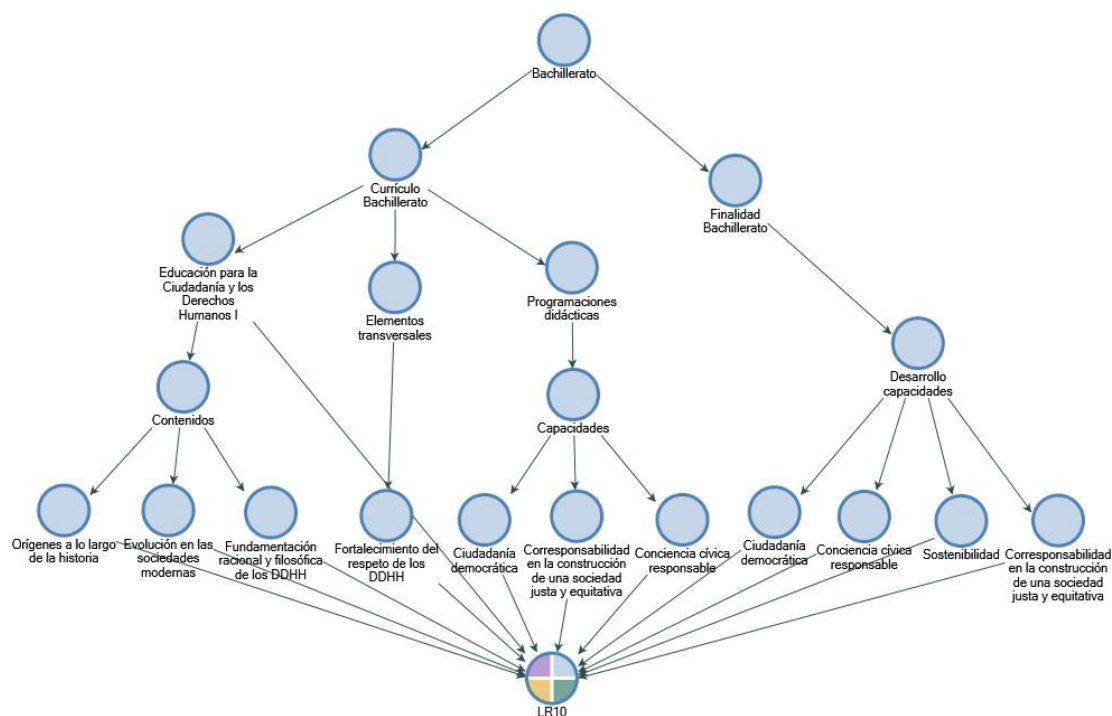


Figura 3. Categorías Bachillerato. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Relación entre los principios rectores del plan de acción del programa mundial para la educación en DDHH y los PEC analizados

Principio		IES		
Cód.	Enunciado	CR5	CU6	LR10
A	Promover la interdependencia, la interrelación, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo	X	X	
B	Fomentar el respeto y la valoración de la diversidad, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, sexo, género, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, discapacidad, orientación sexual o por otros motivos		X	X
C	Alentar el análisis de problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos, en particular la pobreza, los conflictos violentos y la discriminación, teniendo presentes las rápidas transformaciones que se producen en los ámbitos político, social, económico, tecnológico y medioambiental, a fin de poder encontrar respuestas y soluciones compatibles con las normas relativas a los derechos humanos			X
D	Capacitar a las comunidades y a las personas para que puedan determinar sus reivindicaciones en materia de derechos humanos y hacer efectivos esos derechos			X
E	Desarrollar la capacidad de quienes tienen responsabilidades en ese ámbito, en particular los funcionarios gubernamentales, para que cumplan con su obligación de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos humanos de las personas bajo su jurisdicción			
F	Inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos y sociales de cada país			X
G	Fomentar el conocimiento de los instrumentos y mecanismos locales, nacionales, regionales e internacionales de protección de los derechos humanos y la adquisición de competencias para aplicarlos			X
H	Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos y que tengan en cuenta la edad y las especificidades culturales de los estudiantes		X	X

Principio		IES		
Cód.	Enunciado	CR5	CU6	LR10
I	Fomentar entornos de aprendizaje y enseñanza exentos de la necesidad y el miedo, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana			X
J	Responder a las necesidades de la vida cotidiana de los que reciben la educación, haciendo que participen en un diálogo sobre los medios de transformar los derechos humanos de una expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas.	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

A través de las 28 citas que incluye el PEC del IES LR10 se constata que este centro rural promueve el conocimiento de los DDHH como medio para favorecer la participación y la convivencia. Asimismo, dicha institución incluye actuaciones coordinadas de órganos escolares y extraescolares en aras de mejorar la convivencia mediante el desarrollo de programas de promoción de DDHH y estrategias de acción para prevenir la violencia. De esta forma, sendas acciones se relacionan con los principios rectores B, H, I y J. Asimismo, las actividades conmemorativas del día de los DDHH y los derechos de los niños y niñas y la ejecución del proyecto “Escuela espacio de paz” que tiene con objeto difundir los DDHH, para favorecer la convivencia y la realización de la actividad “Unidos por los DDHH”, el centro matiza los principios rectores C y D. Por otro lado, la incorporación dentro del currículum de Bachillerato de elementos transversales para el fortalecimiento del respeto de los DDHH y el desarrollo de capacidades vinculadas a los mismos (ciudadanía democrática, conciencia cívica responsable, justicia, equidad, etc) y la asignatura “Educación para la ciudadanía y los DDHH”, se elaboran en aras de todos los principios recogidos en las medidas anteriormente citadas, además de los principios F y G (ver tabla 5). Por último, cabe destacar que ninguno de los 3 centros hace alusión a medidas relacionadas con el principio rector E; el cual refiere a “desarrollar la capacidad de quienes tienen responsabilidades en ese ámbito, en particular los funcionarios gubernamentales, para que cumplan con su obligación de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos humanos de las personas bajo su jurisdicción”.

Tales referencias revelan la existencia de acciones concretas destinadas a promover el conocimiento y reconocimiento de los DDHH para su ejercicio y defensa en las etapas futuras de la vida del alumnado (OCDE, 2021); así como el desarrollo de actitudes y la adquisición de conocimientos que coadyuvan en la autonomía del sujeto y el fortalecimiento de la solidaridad, en aras del debilitamiento de la fragmentación social

y la construcción de sociedades democráticas, inclusivas y equitativas (Rodríguez-Otero, 2017; Touriñán, 2018; Rodino, 2015). En este sentido se constata que la educación en DDHH es un medio para desarrollar las capacidades de las personas, conformar su identidad personal, transmitir valores, fomentar la convivencia democrática, respetar las diferencias individuales y promover la solidaridad (LOE, 2006). En definitiva, como señalan Reyes-Pérez *et al.* (2020), los DDHH se convierten en una herramienta que contribuyen al empoderamiento de las personas al reconocerlas como sujetos libres y con capacidad de autonomía; contribuyendo así al desarrollo tanto individual como comunitario.

4. Conclusiones

Como se indicó al inicio de este documento, la educación y los DDHH son dos conceptos que se acompañan y su aparición en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 así lo constata. De esa manera es que actúan de forma conjunta, ya que la educación puede ayudar a fortalecer su reconocimiento y respeto. Es por ello que los DDHH pueden hacer posible el derecho a la educación, de lo contrario ambos serían violentados y si no hay dignidad humana, no hay desarrollo pleno.

Un elemento característico y compartido entre ambos, según puede observarse a través de las distintas definiciones que se ofrecen para ambos términos, es que buscan promover el desarrollo de las personas tanto en una dimensión individual como social. Es por ello que la educación se estableció como uno de los principales objetivos para el desarrollo sostenible, adquiriendo un enfoque de DDHH en sus diversas metas e indicadores; de manera que sería equivoco concebirlos de forma aislada.

En este sentido, las instituciones educativas de cualquier nivel, se convierten en espacios centrales para la educación en DDHH, porque a través de ellas la educación y los DDHH pueden ser articulados por medio de sus de sus PEC (objetivos,

valores, principios, malla curricular, etc). Así como por medio de estrategias pedagógicas que conduzcan procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la participación, diálogo y análisis crítico.

El análisis realizado de los PEC de las cuatro provincias de Galicia, reflejan algunos de los esfuerzos de las IES por implementar una educación en DDHH, pues integran elementos constitutivos de los DDHH y en gran parte los principios rectores del Plan de Acción 2017. Algunos con mayor presencia que otros y de acuerdo con el contexto en que las IES se ubican (rural o urbana), tal como se observó en las categorías ética profesional y justicia social.

Igualmente, se encontró que las IES consideradas para este trabajo dan respuesta a la obligación que como instituciones se tiene para hacer valer los DDHH, según lo reflejan los contenidos de sus PEC. Esto se debe en gran medida a las estrategias que se han adoptado e impulsado por organismos internacionales como ampliar la

integración de la educación en DDHH en todos los niveles educativos; e inclusive hacia otros actores importantes como funcionarios públicos y profesionales de los medios de comunicación.

Finalmente, se considera que las evaluaciones de las instituciones educativas deben ir adoptando métodos y estrategias para medir indicadores educativos de DDHH, a través de sus instituciones locales. Ya que de esa manera es cómo puede determinarse el alcance y avance de los objetivos en materia de educación en DDHH.

Esto permitirá valorar el impacto posterior en la estructura social, pues aún hay personas y grupos sociales en su conjunto, que desconocen derechos sociales fundamentales a los que son acreedores. Lo que conduce a que sean sujetos de exclusión social y discriminación por las mismas instituciones, de manera que la ciudadanía no solo debe limitarse a una dimensión jurídica, sino que debe tomar parte en sus dimensiones ética y política.

Notas

- ¹ En este sentido es importante tomar en cuenta: la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la Conferencia Internacional de Educación y la Declaración y Programa de Acción de Viena.

Referencias

- Aldana-Zavala, J.J., & Argüelles, I. (2018). Derechos Humanos y Dignidad Humana. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 3(4), 8-23. https://www.fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/Iustitia_Socialis/article/view/119
- Álvarez-Sepúlveda, H.A. (2020). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. Mendive. *Revista de Educación*, 18(2), 219-234. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962020000200219
- Asociación Española de Investigación para la Paz [aiPAZ] (s.f.). *SGEP. Seminario Galego de Eduaccción para a Paz*. <https://aipaz.org/centros/seminario-galego-de-educacion-para-a-paz-sgep/>
- Bailón, M. (2009). Derechos humanos, generaciones de derechos, derechos de minorías y derechos de los pueblos indígenas; algunas consideraciones generales. *Centro Nacional de Derechos Humanos de México*, 4(12), 103-128. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r28614.pdf>
- Barrientos-Soto, A. (2021). Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectivas globales y latinoamericanas. *RES:Revista de Educación Social*, (32), 129-155. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/res-32-andrea.pdf>
- Cárdenas, L., & Da Rodda, M. (3-5 de octubre de 2011). *Cómo utilizar el paradigma de desarrollo humano y derechos humanos* [Discurso principal]. Conferencia Internacional de Derechos Humanos y Desarrollo Humano, Santo Domingo, República Dominicana. http://ciudadesamigas.org/wpcontent/uploads/2015/10/Cardenas_y_Da_Rodda.pdf
- Conde, S. (2015). El papel del educador y la educadora en derechos humanos. *Defensor, Revista de Derechos Humanos*, 10, Año XIII, 7-22. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Dfensor-1015.pdf>
- Dapía-Conde, M.D., & Fernández-González, M.R. (2018). Educación social y escuela en España: a propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>

- Del Pozo-Serrano, F.J., Jiménez-Bautista, F., & Barrientos-Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, (29), 32-51. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0004>
- Del Río Sánchez, O. (2009). TIC, derechos humanos y desarrollo: nuevos escenarios de la comunicación social. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (38), 55-69. <https://www.raco.cat/index.php/analisi/article/view/142472>
- Esteban-Ibáñez, M., Amado-Muñoz, L.V., & García-Pérez, R. (2018). Mediación en centros escolares. El papel de la educación social. *Cuestiones pedagógicas*, 26, 83-96. <https://idus.us.es/handle/11441/83502>
- Fantova, F. (2019). Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social. *RES. Revista de Educación Social*, 29, 11-27. http://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/nuevossersociales_res_29.pdf
- Faúndez, A., & Weinstein, M. (2012). *Ampliando la Mirada: La integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Santiago de Chile: UNFPA, PNUD, ONU MUJERES, UNICEF.
- Ferrer, M. (2005). *La población y el desarrollo desde un enfoque de derechos humanos: intersecciones, perspectivas y orientaciones para una agenda regional*. CEPAL y Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/7198>
- Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico*. Clacso.
- García-Vita, M.M., Añaños, F.T., & Medina-García, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>
- Gómez, M.C., & Olveira, M.E. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Boletín Virtual*, 7(4), 70-75. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/482>
- Liccioni, E. (2022). La netnografía: una vía alterna en investigación online. *Revista FACES*, 3(2), 77-90. <http://revistasci/entificasuc.org/index.php/revFACES/article/view/269>
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Marín, A. (2013). Contribución a una teoría crítica de los derechos humanos. *RDUNED. Revista de Derecho UNED*, (13), 97-114. <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/view/12092/11384>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf
- Naciones Unidas, Asamblea General (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/undhreducea tiontraining.aspx.aspx>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Naciones Unidas y UNESCO (2017). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Tercera Etapa. Plan de acción*. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf
- Nikken, P. (1994). El concepto de derechos humanos. http://dateca.unad.edu.co/contenidos/90150/Curso_AVA/Curso_AVA_8-02/Entorno_de_Conocimiento_8-02/Bibliografia_Unidad_2/Concepto_de_Derechos_Humanos.pdf
- Nova Escola Galega (s.f.). *Educadoras/es pola paz*. <http://www.nova-escola-galega.org/WebDefault.aspx?MenuId=4&MenuId=169&Lng=gl-ES&tl=0>
- Nova Escola Galega, Educadoras e Educadores pola Paz, Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz y Facultade de Ciencias de Educación da Universidade Da Coruña (2008). En memoria de Xesús R. Jares. *Aula de innovación educativa*, (176), 67-69. <https://www.grao.com/es/producto/en-memoria-de-xesus-r-jares>
- OCDE (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2021. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- Reyes-Pérez, L.S., Hasse-Riquelme, V.S., & Silva-Burgos, L.M. (2020). Educación en Derechos Humanos para el Trabajo Social en Chile: una mirada desde los estándares internacionales. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (30), 259-281. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8858>
- Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, (61), 201-224. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- Rodino, A. (2014). Pensar la Educación en Derechos Humanos como Política Pública. *Revista de ciencias sociales, segunda época*, (25), 129-139. <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5939558c6ba3b.pdf>
- Rodríguez-Acosta, V. (2018). Educación para los derechos humanos.: Un estudio necesario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 160-177. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000200009

- Rodríguez-Otero, M. (2017). Paradigma de Derechos Humanos en Trabajo Social. En S. Mancinas, M. Zúñiga, C. Arroyo, M. Rodríguez-Otero, & B. Tamez, *Teorías y Modelos de Intervención Social. Fundamentos Básicos y Crítica*, (pp.193-226). Editorial Esfera Pública.
- Rodríguez-Otero, L.M. (2022). *Derechos Humanos y trabajo social. Un análisis desde las nuevas masculinidades y la diversidad sexual*. Tirant Humanidades, EUTS y UAS.
- Touriñán, J. (2018). *Concepto de educación y conocimiento de la educación*. Redipe.
- UNESCO. (1960). *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2022). *Resumen de Datos del ODS4 2021: Puntos de referencia nacionales del ODS 4: cumplir con nuestro compromiso, resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396_spa

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez-Otero, L.M., & Gándara-Galaviz, S. (2023). El enfoque en Derechos Humanos en los proyectos educativos de centro de Galicia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 135-151. DOI:10.7179/PSRI_2023.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Luis Manuel RODRÍGUEZ OTERO. Calle Río Rhin 65, Dep. 605-B. Cuauhtémoc, CP 06500, Alcaldía Cuauhtémoc, CDMX (México). luismaotero@yahoo.es

Susana Dolores GÁNDARA GALAVIZ. Universidad Autónoma de Nuevo León (México). susan_gan14@hotmail.com

PERFIL ACADÉMICO

LUIS MANUEL RODRÍGUEZ OTERO

<https://orcid.org/0000-0002-1748-9303>

Doctor en Trabajo Social. Docente-investigador de la Facultad de Trabajo Social de Culiacán. Universidad Autónoma de Sinaloa (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

SUSANA DOLORES GÁNDARA GALAVIZ

<https://orcid.org/0000-0003-4024-9954>

Licenciada y máster en Trabajo Social. Estudiante del Doctorado en Trabajo Social y Políticas Sociales de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México).

